

社会科歴史教育から見たアクティブ・ラーニングの導入の課題：発達段階に応じた教科指導の観点について

著者	吉村 日出東
雑誌名	埼玉学園大学紀要．人間学部篇
巻	19
ページ	215-229
発行年	2019-12-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1354/00001244/

社会科歴史教育から見たアクティブ・ラーニングの導入の課題

— 発達段階に応じた教科指導の観点について —

The Challenges in Introducing Active Learning from the Perspective of Historical Education in Social Studies

Regarding the Viewpoint of Teaching Subjects According to Developmental Stages

吉 村 日出東

YOSHIMURA, Hidetou

はじめに

本稿は、新学習指導要領（小・中学校：平成29年告示、高等学校：平成30年告示）で重要な位置を占めることになったアクティブ・ラーニングについて、その導入において検討しておくべき課題について取り上げたものである。

今回の学習指導要領作成においては、導入が予定されていたアクティブ・ラーニングについて、表現自体が告示文章の日本語になじまないことから「主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善」という表記となった。新学習指導要領作成に至るまで、国を挙げてアクティブ・ラーニングという用語を広めていたのに実際には他の表現となり、学習指導要領自体には使用されず、学習指導要領解説の中で改訂の経緯及び基本方針についての項において、「アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善」を「主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善」と同義として示され

るだけにとどまっている¹⁾。しかし、実際にはアクティブ・ラーニングこそ主要な改訂部分とされたこと自体は変わらない。その中でも特に、すべての学校段階、すべての教科に対してアクティブ・ラーニングを導入しようとした学習指導要領改訂であることが学校教育にとってよいのかということは、もう少し検討すべき課題であろう。

そこで本稿では、社会科における歴史教育の立場からアクティブ・ラーニングを検討することにより、こうした教育方法の課題点を提示しようとした。もちろん、アクティブ・ラーニング型の教育自体は、決して否定されるべきものであるはずはなく、これまでも学校教育において重要な役割を果たしてきた。しかしながら、発達段階の異なる児童・生徒にたいして、アクティブ・ラーニングという新たな用語によって統一的に学習方法を固定的に捉えることは、はたして教育効果を高めることになるであろうか。また、教科教育には、それぞれ異なる教科の目的があるにもか

キーワード：社会科、歴史教育、アクティブ・ラーニング、発達段階
Key words : social studies, active learning, developmental stage

かわらず、教科独自の学習方法によるのではなく、全教科を包摂した形で一つの教育方法を要請するのには違和感を覚えざるを得ない。こうしたことから、社会科における歴史教育という限定された立場ではあるがそこから見えるアクティブ・ラーニングの導入の問題点を明らかにする。

1 アクティブ・ラーニング導入の背景

新学習指導要領改訂におけるキーワードは、アクティブ・ラーニングであるとされてきた²⁾。それは、これまでの学習指導要領を振り返ったとき、平成10年度版までの学習指導要領で議論されてきたのは「ゆとり」か「詰め込み」かといった授業時間数の問題であり、そこから前回の改定では「思考力等を着実に育む」教育に転換を図り、「全教科等を言語活動という横串を通して構造化」する教育に改定してきた。今回はそれをさらに「学習プロセスの中で育まれる資質・能力の可視化やそれを踏まえた教育課程全体の構造化」に取り組むため、「大学教育改革の中で言われていた「アクティブ・ラーニング」という発想を提起した」のだというのである³⁾。

(1) アクティブ・ラーニングとは何か

アクティブ・ラーニングというタームは、今日至る所で耳にするようになったが、この言葉が一般化したのはそう古いことではない。この用語は先に引用したとおり、大学改革の中から生まれたものであり、細川和仁・浦野弘の研究によれば、アクティブ・ラーニングをタイトルに用いる最も古い論文は、1997年の「宮崎国際大学での教育随想：アクティブ・ラーニングへの取り組み」であるという⁴⁾。そして、この米国発の概念自体が日本の高等

教育の場で広がっていくのは2000年以降のことである。また、こうした概念が高等教育のみならず初等中等教育へと広がってきたのは2010年代からであるといえよう。文部科学省でこの概念を推進した鈴木寛によれば、「文部科学副大臣の時に、「何がしたいか」と問われ、「日本の子どもたちを、パッシブ・ラーナーから、アクティブ・ラーナーにしたい」と申し上げました。それがアクティブ・ラーニングの原型です」と述べている⁵⁾。

そもそもアクティブ・ラーニングとは、能動的学習として訳されているが、その意味する学習方法は多様なものがある。いわゆる活動型の学習をすべて総称したものであるため、問題解決学習から教室内のグループディスカッションまでをさしている。つまり、学生及び児童・生徒が講義を聴くだけのものを受身の教育と捉え、逆に活動的な学習が行われれば、アクティブ・ラーニングとするような見方もある。文科省においては、中教審への諮問の際に「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」をアクティブ・ラーニングとしている⁶⁾。

(2) なぜ今、アクティブ・ラーニングを導入したのか

ところで、今なぜアクティブ・ラーニングを導入したのか。これについては、文部科学大臣の中教審への諮問の文章から読み取ることができる⁷⁾。そこには、これからの「新しい時代に必要となる資質・能力の育成」について何が重要とされるのかを整理し、「ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を修得すると

もに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探求し、学びの成果を表現し、さらに実践に生かしていけるようにすること」であるとされている。これについて、そこには「OECDが提唱するキー・コンピテンシーの育成」として示している。具体的には、「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力のカテゴリー」であるとして、「①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力」「②多様な社会グループにおける人間関係形成能力」「③自立的に行動する能力」であるとする。その背景には、20世紀型社会から21世紀型社会への変化があるという見方である。鈴木寛も「OECDも、ルーティンワークはなくなると繰り返し言っており、20世紀型の文明から本気で卒業しないと、日本の未来も世界の未来ありません」と述べ⁸⁾、こうした社会変化に対応する教育と捉えている。そこで文部科学省は、これからの社会像を「21世紀型知識基盤社会」という表現で示し、そこでもとめられる汎用的能力として位置づけているのである。

ところでここで示されている教育は、それほど新しい教育であろうか。たとえば、こうした汎用的能力といわれるものでも、古典的教育用語を用いれば、形式陶冶による教育を目指していると端的に表現できよう。そして、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」をアクティブ・ラーニングと呼ぶのであれば、こうした教育は、これまでもいくつも実践事例があったのである。

2 アクティブ・ラーニング型教育の歴史

アクティブ・ラーニング型の教育については、今回、はじめて出された教育方法ではなく、過去の学校教育でも多くの実践例がある。このことについては、文部科学省の合田哲雄教育課程課長も「子どもたちに深く思考させるためのアクティブ・ラーニングは既に小学校で多くの蓄積があります」と述べており⁹⁾、今一度注目してみる必要がある。

そこでここでは社会科教育を中心にアクティブ・ラーニングの原型ともいべき大正、昭和期の教育運動の中から社会科に関する活動について代表的なものを取り上げ、整理してみよう。

授業において児童・生徒が受身であるとの批判とその改善が本格的に議論されたのは、大正自由教育の時代である。そこではじめにその代表的な教育であるダルトン・プランから見ていくことにする。

(1) ダルトン・プラン

大正自由教育を代表するダルトン・プランの教育は如何であったか。ダルトン・プランとは、1920（大正9）年にアメリカ合衆国マサチューセッツ州ダルトンにおいて、ヘレン・パーカストによって彼の地のハイスクールで実践された教育であり、当時の日本において積極的にその授業を研究実施していたのは成城小学校である。

ダルトン・プランとは、従来型の授業や時間割を否定して、生徒が自分自身のための「契約仕事（contract-job）」とか「割当表（assignment）」とよばれる学習プランによって、従来の学校が行ってきた詰め込み教育からの離脱を図ったものである。その特徴の一

つは、「自由」による教育の確保である。それは自ら計画を立て、自分の選択した科目を、自身にあった速度で学ぶことによって能力を高めることができるとするものである。これは、興味を抱いている限り能力を発揮できるが、興味を持たせるためには自由こそ重要とするものである。いまひとつの特徴は、「協同」である。これは、学校生活というものが、学習活動を通じて社会における行動となるようなものである。そのためには、小グループでの学習や子ども同士の教えあいを重視している。こうしたダルトン・プランの教育について、早くから日本で着目したのは成城小学校を創設した沢柳政太郎である。

成城小学校へのダルトン・プランの影響について、中野光は次のように述べている。

大正一〇（一九二一）年の八月に当時の成城小学校の校長の沢柳政太郎と、成城に関係をもっていた教育学者の小西重直と長田新の三人がアメリカ、ヨーロッパの新しい教育事情を視察に日本を出発して、そして、大正一一年の四月にパークスタのところを訪問したということが、直接のきっかけだろうと思うのです¹⁰⁾。

そして、この訪問から帰った長田は成城小学校の訓導であった赤井米吉にダルトン・プランに関する著作二冊の翻訳を求めたことから、赤井がダルトン・プランの第一人者とされるきっかけとなっていたのである。

成城小学校でダルトン・プランの実践が進められていく背景を、中野は次のように説明する。

成城小学校では、基本的な考え方においては、ダルトン・プランと共通の実践が伏線としてあった。そこへ「ダルトン・プラン」が参考としてはいつてきた。お

そらく成城の先生方は、理念においては同じだけれども、実践のパターンにおいては「ダルトン・プラン」のほうが、合理的に整理されているので、参考になったんじゃないかと思うのです¹¹⁾。

こうして成城小学校では、「予定案と進捗表」をそれぞれの児童に渡し、自分で一週間の学習についての予定表を作って、自らの計画に沿った勉強が進められていった。今日においても大正自由教育の中心的学校として成城小学校が取り上げられていくのは、自由な教育の代表的実践のインパクトがいかに大きかったか推測できる。

（2）臨時教育会議における小学校国史の授業改善について

大正期の教育改革については、政府主導のものとして臨時教育会議の議論がある。これは、上級学校進学者の増加と新しい世界の教育思潮に対応することを視野に入れた学制改革の議論の場となったものである。この臨時教育会の中で小学校教育改革について議論がなされており、そこでは「児童ノ理解ト應用トヲ主トシ不必要ナル記憶ノ爲ニ児童ノ心カヲ徒費スルノ弊風ヲ矯正スルノ必要アリト認ム」という答申を出している。その内容については、少し長いが答申理由を見てみよう。

小学校教育ニ於テハ徒ニ多クノ事項ヲ教授スルヲ以テ主眼ト爲スヘキニアラス國民生活ニ必須ナル日常普通ノ事項ヲ授ケ其ノ理解ヲ明瞭ナラシムルト共ニ其ノ應用ノ能力ヲ養フヲ以テ主トセンコトヲ要ス、然ルニ往々ニシテ此ノ要諦ヲ逸シテ所謂詰込主義ノ弊ニ陥リ動モスレハ複雑多端ナル事項ヲ授ケ或ハ児童ヲシテ不必要ナル記憶ノ爲ニ徒ニ其ノ心カヲ勞セシ

メテ却テ根本ノ要旨ヲ把捉スルコトヲ得
サラシムルカ如キモノアリ、此ノ如キノ
弊風ヲ矯正シテ眞ニ兒童ノ智能ヲ啓發ス
ルノ途ヲ執ルハ小學教育改善ニ付最モ必
要ト認ムル所ナリ¹²⁾

ここで述べられているのは、いわゆる詰め込み教育を改め、普通の内容を理解し、それを応用できる能力を養うことにある。これは先にも述べたとおり、上級学校への進学者の増加に伴い、学校教育において進学のための準備教育化を憂いてのものである。実際、臨時教育会議の小学校教育に関する第三回答申では、「小學校兒童ニ對シ學校並家庭ニ於テ中等學校入學ノ準備教育ニ力ヲ注クノ弊風ヲ矯正シ兒童ヲシテ過度ニ其ノ心力ヲ勞セシメサラムコトヲ要ス」とあり¹³⁾、日本社会において今日まで続く受験教育の弊害から教育改革を議論しているのである。もちろん、こうした詰め込み教育に対する批判というのは日本に特徴的なことであったのではなく、20世紀の新教育運動の重要な観点でもあった。

こうした改革の議論の中で、さらに歴史教育（当時は国史）についても検討されている。第三回答申で述べられた国史に関するものは次のとおりである。

尋常小學校ノ課程ヲ整理安排シテ兒童心身ノ發達ニ適應セシメ殊ニ第五學年ヨリ兒童ノ負擔ヲ激増スル現制ニ改正ヲ施スト共ニ國史ノ教科ニ一層重キ其ノ教授ノ法ニ改善ヲ加ヘ國民道德ニ資スルノ本旨ヲ完ウセムコトヲ要ス¹⁴⁾

この答申が審議可決された大正7年5月1日の総会での答申案説明では次のような表現がある。

歴史ノ教育ハ餘リニ事實ニ重キヲ置ク傾キガアツテ、歴史ノ教育ハ國民道德ノ關

係ニ於キマシテ重要ナル關係ヲ有ツテ居ルニ拘ラズ十分其點ニ於テ教育ノ精神ガ徹底シテ居ラナイカノ如ク考ヘラレル情況デアルノデアリマス¹⁵⁾

これに見られるように、歴史教育では事実を伝えていく授業がなされていたのがわかる。事実、明治期のヘルバルト主義の教案をみるとどんな人物が活躍し、どんなことが起こったのかを中心に展開されているものが多い。それをここでは、国民道德と関連付けて歴史教育を行うよう改革案を提示している。後に昭和戦前期以降より意識されていく「建国ノ精神」や「國體ノ要義」といった国民精神の涵養のための教科目となり修身と関連付けた教育がなされていく遠因となる改革であった。

（3）川口プランにみられる戦後経験主義教育

昭和20年の敗戦という大きな社会変化は、日本の教育も一変させた。昭和20年12月に出されたGHQによる修身・国史・地理の授業の停止、教科書の破棄という指令は、学校教育関係者に対して多大な不安を与えることとなった。こうした中であって、埼玉県川口市では、新教育に向けて教員たちによる研究会が作られることとなったのである。

敗戦直後には、川口中学校長梅根悟による提唱で、「市内20の国民学校、中等学校、青年学校に働きかけ、同じような悩みをもつ教員が集まり、教育懇談会という任意の会が生まれ（略）それが組織的な川口市新教育研究会の発端になった」のだとされている¹⁶⁾。そこでは、昭和22年から始まる新制度に対応するために全市内の学校が参加、協力していく体制が出来上がったという。こうして梅根悟の斡旋によって東京大学助教授であった海後宗臣主催の中央教育研究所と協力して社会科の

教材作りから生まれたのが川口プランである。川口プランがどういったものか、『近代日本の教育の記録』を参考に見てみよう¹⁷⁾。

川口プランは、自分たちの教材と教育を自分たちで作るため、はじめに川口市の社会調査を行い、学校のある通学区域内の施設、設備などを一覧表にして地域の特色を把握する作業を行った。この作業には、全教員と生徒・児童も参加して調査を進めていった。ここで集められた調査結果を基に教材化するため、地域課題を明らかにする目的を持って、目的設定委員会を作り、市長、警察署長、青年団や婦人会の代表など職能団体の代表に参加してもらい、そこで川口市の地域課題を確認し、それを基につぎに教材構成が作られていくことになる。この教材構成は、横軸に学年（第1学年から第9学年まで）をおき、縦軸に社会的な機能を八つに分類し学習課題を作成した。この作業は、川口市新教育研究会の委員の中から小委員会を構成し、それと中央教育研究所が協力して、さきの機能を「生産」「消費」「交通通信」「健康」「保全」「政治」「教養娯楽」「家庭」とし、それぞれの機能について各学年で扱う学習単元を「学習課題表」として作成した。

当時社会科は、昭和22年度の4月には間に合わず、ようやく二学期から開始されることとなった。このときの社会科については、当時の新聞で、

社会科は教科書が頼りの学科ではない。だから先生が第1ページから説明するだけでは社会科の授業にならない。文部省でも社会科の場合は教科書と名付けることさえ考えもので、むしろ社会科を勉強するための「手引書」だといっている。社会科の教材は日常の社会や生活そのもの¹⁸⁾

と述べている。この新しい教科目をどのように取り扱えばよいか、全国の教員は、学習方法を模索している状態であったため、この川口市の新しい取り組みは注目を集め、昭和22年12月に行われた市内全校で行われた研究発表会には全国から千名以上の参加者を集めた。このとき川口西中学校での授業参観者の回想に次のようなものがある。

川口に鋳物ということで問題研究をやった時なんです、現在どんな物が作られ、どれくらいの生産があがっているんだろとか、あらゆる質問が出ました。クラスでちょうど六つの班といいますか、机の配列が六つに分かれていましたので、そのグループごとに、このグループは歴史の問題を、このグループは製品の分布図だとか、(略)グループが一つ一つを受け持ちまして自分で出かけていって調べました¹⁹⁾。

ここに見られるように、グループが協同して実際の場において調査研究しているのがわかる。そこで得られた知見を教室において持ち寄り、発表と討論をして単元内容を深める学習を行ったものである。初期社会科の経験主義教育は、しかしながらその後批判も受けていくことになる。『近代日本の教育の記録』の中では次のような言葉が話されている。

一つは、川口という狭い地域に閉じこもった狭隘な偏狭な教育計画であって、全国的、世界的な広がりを持った計画ではないんじゃないかということ。それから大人本位の問題で生徒、児童には関心が薄いんじゃないか。そんなことばかりやって入学試験に合格しないんじゃないかとか²⁰⁾。

こうした批判の声は大きく、教育の逆コース以降、経験主義教育は影を潜めていくことになる。

(4) 問題解決学習の代表的事例

ー熊本大学附属中学校での実践

昭和28年6月26日に起きた熊本市の大水害は、熊本の中心をながれる白川の決壊によって市域の80パーセントが罹災するという大災害であった。白川上流から運ばれた土砂により市の活動は麻痺することとなった。こうした中であって、熊本大学附属中学校でも生徒の大半が罹災し日常的な授業を継続することが困難となった。そうした状況の中で問題解決学習の代表的な実践例として語られることとなる熊本大学附属中学三年による「水害と市政」が生まれた。この授業は附属中学校の社会科グループによって企画され、授業を担当したのは吉田定俊とされる。メンバーであった丸木政臣の論文により広く知られるものとなった²¹⁾。

そこに示された教育活動は、水害の罹災後、学校は自然休校になったため、その間に社会科の自主研究ができるように、教員たちが学習の手助けのためにリーフレットを作成し、中学生に自習させたものである。夏休み明けには、生徒たちがその成果を持ち寄り、そこから社会科の授業を展開した。リーフレットには、生徒に問題意識を持たせるために洪水の記録を作る意義を述べ、研究の進め方として(1)研究問題を定める(2)ねらいをはっきりする(3)調べる計画をつくる(4)研究にとりかかる(5)調査したことの整理をする(6)結論をまとめレポートをかく、という構成であり、

このリーフレットをてがかりに子どもたち

の研究ははじまった。教室での学習とちがいで、指導者のいない、時間の制約のない学習である。しかし、全校区に散在している子どもたちは、友達同志協力し合って、最初、意図したよりはるかにすぐれた研究を持ちよった²²⁾

と述べられているように、自主的に、協同作業で研究していったさまが看取できる。こうした生徒たちの研究は、休み明けに各学級で社会科の学習として展開されていくこととなり、三年生では、政治を学んだ後であったこともあり、「水害と市政」という単元構成にしたという。授業が始められると、はじめに休み中の研究について感想文を書かせ、その中から学習課題を選択し、(1)「みんなが休み中に集めた水害資料をだし合って、水害の実態をはっきりつかむ」(2)「どうして、こんな大水害になったのか、考えてみる」(3)「再びこんなことにならないようにするためにどうするか、対策を立てる」というテーマが立てられていった。水害の実態に関しては、「熊本市水害の時間的経過」という報告では、白川上流の阿蘇測候所の雨量と熊本測候所の雨量、堤防決壊の時間などを調べ、川の流速が普通いわれているより三時間も早かった事実など発見した。また、被害状況に関する報告では、市内各地域の被害をグラフにして白川の西側に比べて東側の被害が大きいことを示した。この調査をした生徒は発表の中で、東側は西側の城下を守るため、わざと被害に合うよう低くつくられていたのではないかと述べた。この授業では、この発言から、歴史的に熊本の水害を調べる学習に移行し、熊本大学図書館において文書を調べ、過去の治水の状況にも白川の西岸は堅牢につくられ、農村のあった東岸が崩れるようつくられていたこ

とを掴み、それをもとに授業を展開していく。そのテーマは、「こんどの水害と藩政時代の水防対策」というものであり、この授業の中では、生徒は農村の犠牲の上に水防対策がなされていた状況を学んでいく。そして、封建社会の中での治水と今回の水害の関係を考えていく中で、「こんどひどい目にあった東側の人たちは、再びこんなことがないように、市長に要求しなくてはならない」というような社会の当事者としての市民意識の形成につながっているのが見て取れる²³⁾。

つまりこの実践例は、あくまで熊本の水害といった状況の中で、普段の教育活動が停止した中で、教科書もなく、教室で授業も行えない生徒に対して、手作りの教材と水害に見舞われてしまったことに対しての問題意識から生まれた活動であるといえる。

（５）なぜ、こうした教育は学校教育の中心活動として発展しなかったのか

この章を閉じるにあたり、なぜこうした教育は学校教育の中で中心的活動として発展していくことがなかったのか、簡単に整理してみよう。

ひとつには、川口プランに見られたような、経験主義教育自体に対する批判である。経験主義教育に対しての批判は戦後比較的早い段階から行われてきているが、社会科においては、教科書がないと授業が行えないといった要望は多く寄せられていた。また、学校のある地域社会の問題から学習していくことに対して本文でも見られたとおり、全国的な普遍性のある問題となりうるのかといった批判も寄せられていた。

二つ目には、ダルトン・プランに見られる、自主自立的教育と共同的教育の整合性の問題

である。ダルトン・プランの日本への影響は大きなものがあったが、そこで特徴とされた生徒自身の自主的な学習計画と学習活動自体に社会性を認め、共同作業化することの難しさは克服困難な面があった。結局は、カリキュラム全体の中にわずかな自由時間を挿入する程度となってしまった。

三つ目には、熊本大学附属中学校の「水害と市政」のような問題解決学習は、日常の授業にはなじまないことである。問題解決学習の持つ学習課題を見つけ出す作業は、熊本水害のような自分自身にとって大きな影響力を持つ社会問題が生じたときには、自分自身が社会の一員であることを実感し、そこから課題を克服していく意義を見出すことができるのだが、日々の活動の中では、そうした大きな影響を与える出来事は生じることがなく、積極的な活動まで高めづらい面が生じてしまう。

もちろんこうしたこと以上に戦後の冷戦構造の中で科学重視の施策から系統学習にシフトしていったことがある。そのひとつが、昭和43・44年版学習指導要領まで進められた詰め込み教育の問題である。すでに、本文でも見たとおり大正期の教育改革時期から詰め込み教育批判はなされてきた。しかし、学習内容の多寡については、教育上重要な問題とされてきた歴史があり、ほとんどの期間では量の多さは重要とされた。それでもこうした時代にあっても問題解決学習の重要性は否定されたわけではなかったし、学問の系統性や科学重視の中であって児童・生徒の主体的学習を活動として取り入れていくため、発見学習の構築もなされてきた歴史がある。だが、多くの教師は、こうした学習を選択しなかったのである。

3 社会科歴史教育の目的とはなにか

さて、この章では、本稿の課題である歴史教育の立場からみてアクティブ・ラーニングの教科教育への導入についての課題を検討してみる。まず、社会科における歴史教育について、その目標を整理していくことから始めてみよう。

(1) 現在の学校教育における社会科の目標

今回改訂となった学習指導要領では、教科の目標について書き方が大きく変わった。例えば中学校学習指導要領では、社会科の教科目標として育成を目指す目標として柱書として示された部分とそれに続いて育成を目指す資質能力の三つの柱を簡条書きした部分とで構成されている。それを三分野の目標でも踏襲し、教科の目標としての柱書の後に続けて、各分野の育成すべき内容を三つに簡条書きする形をとった。

このうち歴史的分野についての簡条書きの知識技能の部分は次のとおりである。

我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解するとともに、諸資料から歴史に関する様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする

この部分は歴史をどう理解するかという重要な記述の部分であるが、前回の学習指導要領の同じ部分は以下のとおりである。

歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ、それを通して我が国の伝統と文化の特色を広い視野にたって考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民

としての自覚を育てる。(中学校学習指導要領第2章第2節社会歴史的分野目標の(1))

今回は柱書がなく、各簡条書きの中に観点を落とし込んでいるため、表現などで違いもみられるが、「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解」することは同じである。

以下小学校、高等学校の学習指導要領から同様の部分を抜き出してみると次のとおりである。

小学校の第6学年では、

我が国の政治の考え方と仕組みや働き、国家及び社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産、我が国と関係の深い国の生活やグローバル化する国際社会における我が国の役割について理解するとともに、地図帳や地球儀、統計や年表などの各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。(小学校学習指導要領第2章第2節社会第6学年目標の(1))

高等学校地理歴史では、

我が国の歴史の展開に関わる諸事情について、地理的条件や世界の歴史と関連付けながら総合的に捉えて理解するとともに、諸資料から我が国の歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。我が国の歴史の展開に関わる事象の意味や意義、伝統と文化の特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野

に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。（高等学校学習指導要領第2章第2節第4日本史探求目標の（1）及び（2））

ところでここに示された目標から歴史の授業を想像してみると、実は過去に我々が学んできた歴史の授業と大差ないことが理解できる。

たとえば、小学校での歴史の授業といえば、「先人の業績や優れた文化遺産」について取り上げながら日本の歴史の発展を学ばせようとするものであり、小学校時代に、織田信長や豊臣秀吉、徳川家康といった人物を取り上げて時代が変化していくさまを学んだ記憶がよみがえるであろう。また、登呂遺跡とか東大寺の大仏殿といった歴史的文化遺産について学んだことも思い出せると思う。

中学校についても、「我が国の歴史の大きな流れを（略）各時代の特色を踏まえて」学習することが求められており、いろいろな出来事を流れの中で理解することが求められている。これも過去の時代から、学習対象として、何年にどんな出来事があり、それが次の時代に移ろえば、また、何年にこんな出来事が起きたといった授業が思い出せると思う。

高等学校でも、「我が国の歴史の展開に関わる諸事情」を取り上げるものであり、それを「我が国の歴史の展開に関わる事象の意味や意義、伝統と文化の特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察」ことが求められるものとなっている。これに関しても、奈良時代に三世一身の法から墾田永年私財法、平安時代の寄進地系荘園、鎌倉時代の守護・地頭といった土

地所有と歴史の発展というような授業が思い出されるのではないだろうか。では、なぜ同じ日本の歴史の授業でありながら学校段階によってこれほど授業内容が変化するのだろうか。また、現代の21世紀の学習指導要領に基づいた授業でも、今から3、40年前に筆者の世代が学習したものともそれほど変化なく扱われてつづけてきたのはなぜであろうか。

（2）心身の発達と教育の目的

歴史教育という観点でとらえたとき、戦前の旧制度の時代から戦後の現在までの学校における歴史教育については、その取り扱い方についてはかなりの共通性がある。もちろん歴史観といった面から見れば、皇国史観と呼ばれた戦前の国史の授業内容と歴史科学として実証史学に基づいた教育がなされている今日の歴史教育では雲泥の差といってもよいほどに相違がある。だが、教育の対象とした歴史をどのように教授していくかといった面で見ると、ほとんど違いがないといってもよいぐらいに似たものである。つまり、初等教育においては、人物中心主義と呼ばれる教育であり、それぞれの時代において代表的人物を取り上げ、そこから日本の歴史を学ぶ。中等教育は、事件史と呼ぶべき教育であり、各時代に起きた事件をいつ起きたのかという年号とともに位置づけ、年表のように時代の流れに沿って学んでいくものである。これは、先の節で確認したとおりである。では、どうしてこういった教育がなされているのか。それは、学習者の心身の発達に見合った教育を行ってきたからである。

これまでの歴史教育に関する豊富な研究によって、学習者の発達年齢によって、歴史意識の発達に違いがあることがわかっている²⁴⁾。

この分野の代表的研究とされる齊藤博の研究によれば、小学校1、2年は、「まだ社会性のない自己中心性の強い時期」であるため、「ほとんど歴史学習の対象とはなり得ない」時期としている。これが小学校3、4年になると、自己中心性が解消され始め、「今昔の対比の意識」が上昇するとされている。つづいて歴史意識として生まれてくるのが「変遷の意識」とされる。この意識は、「社会事象が過去から現在に至るまでに変遷し、発達して来たことについて理解のできる能力」とする。このため4年ごろから年表を使った学習を始めるのがよいとされる。この意識の次に生じてくるのが「因果関係の意識」とされる。この意識は「社会事象の変遷にはそれぞれ因果関係」が働いていることが理解できる能力としている。この能力は、4年から生じ5年で進歩を遂げるとする。そして時代的な距離感も昔を自己の家族である祖父の時代といった認識から、抽象的な概念としての原始時代までを連続して捉えることができるようになるとする。そしてこの意識は6年まで発展していくとする。その次に生じてくる意識が、「時代構造の意識」とされこれを高次の歴史意識として捕らえている。この意識は、「時代が一つの歴史的なまとまりとしてなぜ構造化されるのか」といったことがわかる意識とする。こうした時代構造がわかるのは、中学1年の後半から2年にかけてのころとしている。そしてこの時期にいたって系統的な歴史学習を始めるのがよいとしている。そして、最後に生じるのが「発展の意識」とする。この意識は、時代構造を理解したうえで「一つの時代から次の時代へ、歴史が発展することを理解する意識」であるという。そして歴史の発展という抽象概念を理解できるようになるのは高等学校ご

ろからであるとする²⁵⁾。

このように、歴史学習においては、学習者の年齢に即した内容を提示しなければ、歴史の理解にはつながらないのである。そして、日本の学校教育においては、こうした研究に即した形で、カリキュラムおよび学習内容が位置づけられてきており、戦前の旧制の小学国史も小学校5、6年に配当されており、修身についても4年以降から教育勅語を掲載するなど工夫していた。今日においても、平成元年版学習指導要領から小学校低学年社会を廃止し、社会科は3年以上のものとしたことなども心身の発達からみて無理のないものであったといえよう。

4 全学校段階の教科教育にアクティブ・ラーニングを導入すべきか

さて、今回の学習指導要領改訂で目指した教育課程全体の構造化を進めるために、はたしてすべての教科で「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」としてのアクティブ・ラーニングを導入する必要があるのだろうか。もちろん、学習方法としてのアクティブ・ラーニングは否定されるようなものではないし、また、児童・生徒の学習を考えたときぜひとも導入すべき教育方法であるといえよう。しかしながら、学習指導要領として規則化することにより授業を固定化してしまうことは教科の特質を無視したものとならないだろうか。そこでここでは、社会科歴史教育の立場から、これまでに見た内容を整理して、どのような活動がよりよい教育的効果を挙げられるか検討してみることにしよう。

（1）教科教育それぞれの目的と発達段階の相違

アクティブ・ラーニングこそが重要であるという立場から、高等教育を出発点として今回の学習指導要領改訂では、初等中等教育段階すべての学校に同様なスタイルで導入しようとしているが、はたしてそれが教育上有効なものであるのか。

教育を行うとは、教授する側の問題だけではなく、学習する対象となる児童・生徒が存在することはいうまでもない。ところでその児童・生徒は個人としては多様な個性をもった人間であり、集団としてみても、学年ごとに発達段階を異にした多様な集団である。そうした児童・生徒に同じ文言の教育法を一齐に行うことが果たして適切なのかどうか、今一度検討してみてはどうか。

前章で見たとおり、社会科歴史の教育は、児童・生徒の歴史意識の発達に即したものと行われてきた。これは近代日本教育史に位置づけてみても、すでに国定教科書が導入された段階から、国史は小学校高学年の授業科目であり、そこで行われた教育は、歴史意識としての時代構造の意識がまだ芽生える前の児童を対象としたものといってもよく、つまりは人物中心主義と呼ばれたものであった。小学校の歴史は現在においても人物中心主義を採っており、現行の学習指導要領でも内容の取り扱いにおいて、卑弥呼から野口英世まで42名の人物を取り上げ、「人物の働きを通して学習」することとなっている。このことは、抽象的な歴史用語などを介在させずに歴史上の人物に対して興味を抱かせ、そこから過去に対して関心を持たせようとするものといえる。

一方で中等教育からは、時代構造の意識も

形成され、それぞれの時代の特徴について歴史用語を通じて知識を深め、理解する段階に成長して来ている。こうした年齢には、系統学習としての知識の獲得こそがより適切な学習段階とされてきた。

では、こうした教育段階の相違に対して、アクティブ・ラーニングの教育方法はどう対応できるのであろうか。実は、ここでもう一度アクティブ・ラーニングの概念整理をしておく必要がある。すでに見たように、活動型の学習をすべて総称したものとして、問題解決学習から教室内のグループディスカッションまでを総称するのでは教育上の実践の場で用いる用語にはなりえない。およそディスカッションをしない授業などこの学校で見つけることができようか。だとすれば、ここで言うアクティブ・ラーニングとは、第一章で取り上げた問題解決学習に代表されるような教育を意味するものだといえよう。また、汎用的能力という概念で捉えようとした場合、歴史という実証的な事実を習得する学習では、先に述べた古典的用語で言えば、実質陶冶に重点を置かれた教科といえるであろう。

では、今日の学校教育においてそうした学習を如何導入すればよいのか。すでに第一章で見たとおり、教育史的にはこうした学習を日々の授業で行うことに否定的な意識が学校現場にあったといえよう。否、文部省自体が、系統学習に向かっていった過去がある。しかしながら一方で、こうした教育の重要性も理解され、80年代からは「ゆとりの時間」が始まり、平成10年版の学習指導要領からは「総合的学習の時間」が生まれた。この時間の活用こそが、問題解決学習の導入を意味するものではないか。

かつて勝田守一と梅根悟の間で、社会科学

習における系統学習と問題解決学習の論争が行われた。そこでの梅根悟の主張はコア・コースとしての社会科についての提唱であった。それは、系統学習として知識の獲得を主にした教育の必要性を否定するのではなく、しかしながら問題認識を深めるための問題解決学習としての社会科をカリキュラム上のコアにおき、その周りに系統学習によるそれぞれの教科を配することを述べたのである。平成10年版から現行までの学習指導要領において導入されてきた総合的学習の時間は、まさに梅根の考えたコアとしての社会科に相当するものとなりうるであろう。そして、ここでの授業の充実を図ることこそが、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」を行うことになるのではないだろうか。

つまり、現行の社会科という教科で扱う歴史の立場から見ると、あえてアクティブ・ラーニングといった概念の教育法を導入することはないといえるのではないだろうか。小学校社会科の歴史では、生活を意識する目的からこれまでも見学を多く取り入れた体験的な学習は行われてきており、現在もアクティブ・ラーニングについては小学校では行われてきたといわれている。一方中等教育では、学習者の歴史意識の発達に伴い、授業自体が系統学習に適した段階と目されてきた。中学生は、歴史の流れをつかむため多くの事件を取り上げ知識として吸収することが適しており、高校段階では、時代の発展について抽象概念を理解するため教師から説明を受け、それに質問するような昔ながらの授業が適切であるといえよう。

このように見たとき、教科の特徴や児童・生徒の発達段階を無視した形で、一斉に全教科にアクティブ・ラーニングを行えというの

は教科教育を軽視したものと捉えられるのかがであろうか。

(2) 教科書使用義務の問題

また、日常の教科教育において、アクティブ・ラーニング型の授業をどのように展開するのかという問題がある。すでに述べてきたように、ここでいうアクティブ・ラーニングとは、授業においてディスカッションをするとか、作業的学習を組み込むというレベルではないことは明らかである。そのような活動を行わない授業は、そもそも存在しないし、存在すると仮定しているのなら現場をまったく知らない想像の産物というほかない。

それでは、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」を総合的学習の時間ではなく、たとえば中学社会のような年間105時間の50分授業でどのように展開するのであるか。ここで注意しておくべきは、学校教育法には教科書の使用義務があることである。これは、学校教育法第34条の1項で「小学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学大臣が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない」と定めている。(学校教育法第49条、49条の8、62条、70条、82条において中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校に準用規定とされる) そもそもこの考えは古く明治36年に改正された小学校令から始まったものである。そこでは、「修身・日本歴史・地理の教科書および国語読本は必ず国定教科書を用いること」と定められ²⁶⁾、その後、すべての教科に適用されていった。今日の検定制度の教科書においても、家永裁判以来一般にも知られるようになった、検定意見によって執筆者の書き直しの作業は行わ

れてきている。それは、言葉は如何であれ一定の統制行為であることは否めない。また、伝習館高校事件に見られるように、教科書の使用義務違反が適用されれば、教員の処罰にもつながる恐れがある。こうした状況で日常的教科教育の授業において、こういった「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」を行えるのだろうか。すでに述べてきたとおり、中等社会科の歴史に関しては、これまでどおりの系統学習による教科書知識に基づいた授業を認めていくことが大切ではないだろうか。

おわりに

これまで述べてきたとおり、今回の学習指導要領で鍵概念とされているアクティブ・ラーニングについて、もう少し距離を置いた捉え方をしたほうがよいのではないだろうか。

そもそもこの概念は、大学改革からスタートしたものであったが、大学改革時に盛んに言われたのは、十年一日のごとく同じ講義内容をただ学生は教室で聞いているだけの授業であるというものであった。こうしたことは、実際にはありえないし、同じテキストを使用する必要のある古典学習でも、時代とともに解釈は変化していくものである。そして、講義を聴くだけのパッシブ・ラーナーという意見についても、本来、大学では学問の実態に即して、授業形態を講義、演習、実験、実習という分類しており、外見的に導入する、しないなど言うべきものではなかったものである。

それが今回の学習指導要領では、初等中等教育すべてに導入するとされたのであるが、これについても、小学校からの反発にあい、本文でも引用した「子どもたちに深く思考さ

せるためのアクティブ・ラーニングは既に小学校で多くの蓄積があります」という言葉を発しなければならなくなった。それでは、中等教育の場こそ重要なのか、といえ、これについても学習者の発達段階に即した授業となり得るか疑問が残る。特に、本文で述べたとおり、社会科歴史の立場からすれば、学習者の心身の発達と学習対象である歴史についての歴史意識の認識については、無視し得ないものであり、中学校、高等学校段階では、系統学習こそが効果があるとされてきた。こうした先行研究を無視してすべての学校段階、すべての教科に対して同様にアクティブ・ラーニングを導入しようとするのは、教育という行為を、逆に軽視しているようにしか見えない。ここで何度も引用している特別座談会から鈴木寛氏の先の言葉の続きを最後に引用しよう。

私は、学びのデザインは個別暫定解であるべきだと思っています。子どもの数だけ学びがあるわけで、その子ども、その学級、その学校の状況に応じて、個人や集団が、アクティブに学ぶための環境やきっかけをつくっていくための運動が、アクティブ・ラーニングだと考えています²⁷⁾。

鈴木寛氏の言うように学習者の条件によって、学び方は自由であることを願うものである。

注

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』（東洋館出版社、2017年）4頁
- 2) 「『主体的・協働的な学び』をどう実現するか？ 次期学習指導要領のキーワード アクティブ・

社会科歴史教育から見たアクティブ・ラーニングの導入の課題

- ラーニングの焦点』『総合教育技術』2015年10月号
- 3) 前掲10頁
- 4) 細川和仁、浦野弘「小中学校の教育課程へのアクティブ・ラーニング導入における課題」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第38号、2016年
- 5) 前掲(1) 10頁
- 6) 「初等中等教育における教育課程の基準の在り方について」26文科初第852号、平成26年11月20日、中央教育審議会
- 7) 前掲。文科省から中教審への諮問の記述は、本号から引用した。
- 8) 前掲(1) 13頁
- 9) 前掲(1) 10頁
- 10) 『近代日本の教育の記録』下、日本放送出版協会、1978年、46頁。本稿のダルトン・プランに関する記述は本書を参考にした。また、表記も「ドルトン・プラン」ではなく、本書の記述に統一した。
- 11) 前掲書49頁。
- 12) 「第二回答申および答申理由書」『資料臨時教育会議』第一集85頁～87頁
- 13) 『資料臨時教育会議』第一集93頁
- 14) 前掲書93頁
- 15) 『資料臨時教育会議』第三集364頁
- 16) 前掲『近代日本の教育の記録』229頁
- 17) 前掲書。本稿の川口プランに関する記述は本書を参考にした。
- 18) 『朝日新聞』昭和22年9月1日
- 19) 前掲『近代日本の教育の記録』237頁
- 20) 『近代日本の教育の記録』238頁
- 21) 「水害と市政-問題解決学習のなかの歴史-」家永三郎、丸木政臣『歴史教育と人間形成』明治図書出版、1958年。「水害と市政」の記述は本書を参考にした。
- 22) 前掲書121頁
- 23) 前掲書136頁
- 24) 日本社会科教育研究会『歴史意識の研究』第一学習社、1971年。本書は歴史意識に関する戦前から戦後の研究をまとめ、日本社会科教育研究会が調査した歴史意識調査研究を報告したものである。「心身の発達と教育の目的」における歴史意識の研究は本書を参考にした。
- 25) 前掲書14頁。「歴史の発展についての理解は遅く、青年中期(16～18才)からわかる」としている。
- 26) 文部省『学制八十年史』204頁
- 27) 前掲(1) 10頁